

Bedankt voor het downloaden van dit artikel. De artikelen uit de (online)tijdschriften van Uitgeverij Boom zijn auteursrechtelijk beschermd. U kunt er natuurlijk uit citeren (voorzien van een bronvermelding) maar voor reproductie in welke vorm dan ook moet toestemming aan de uitgever worden gevraagd.

Boom

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch door fotokopieën, opnamen of enig andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Voor zover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikelen 16h t/m 16m Auteurswet 1912 jo. Besluit van 27 november 2002, Stb 575, dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoeding te voldoen aan de Stichting Reprorecht te Hoofddorp (postbus 3060, 2130 KB, www.reprorecht.nl) of contact op te nemen met de uitgever voor het treffen van een rechtstreekse regeling in de zin van art. 16l, vijfde lid, Auteurswet 1912.

Voor het overnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16, Auteurswet 1912) kan men zich wenden tot de Stichting PRO (Stichting Publicatie- en Reproductierechten, postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp, www.cedar.nl/pro).

No part of this book may be reproduced in any way whatsoever without the written permission of the publisher.

info@boomamsterdam.nl
www.boomuitgeversamsterdam.nl

In de spiegel van de deontologie

Een ethisch-deontologisch kader voor een psychoanalytische-therapieopleiding

NICOLE VLIEGEN

[...]
spiegels, die vlijtig hun werk doen,
ook wanneer niemand kijkt.
(Szymborska 2006)

Wat is een 'goede psychotherapieopleiding'? Wat is er nodig opdat jonge therapeuten een opleiding ervaren als een 'goede opleiding', waar ze het vak onder de knie kunnen krijgen? Wanneer vinden wij als opleidingsverantwoordelijken dat therapeuten-in-opleiding aan het einde van de rit over de kennis en vaardigheden beschikken die hen tot goede therapeuten maken? Hoe krijgen wij daar als opleiders zicht op? Wat houdt 'eindverantwoordelijkheid' in deze precies in? Met welke ethische en deontologische¹ aspecten en vragen dient een opleidingsinstituut rekening te houden?...

Vragen als deze vormden de drijfveer om op zoek te gaan naar antwoorden. Dit deden we enkele jaren geleden allereerst door een intense discussie te voeren met diverse betrokkenen bij de opleiding, deels met input van Leo Aukes (2011). Daarnaast bleek ook de literatuur over (psychoanalytische) psychotherapieopleiding heel wat relevante thema's te behandelen. Ten slotte deden we een empirische studie naar onder meer de tevredenheid van kindertherapeuten over de opleiding die ze volgden.

De bevindingen in dat onderzoek (Lafaille 2010; Wijnen 2010) waren geruststellend: kindertherapeuten die in het verleden de opleiding volgden, waren in ruime mate tevreden over wat ze er geleerd hadden. De resultaten toonden ook wel enige differentiatie, die ons op het spoor zette voor het maken van enkele inhoudelijke wijzigingen en aanvullingen in het programma. De literatuur over opleiden in een psychoanalytische-therapiemodel liet zien dat het idee van een opleiding met drie pijlers^{2,3} — de theoretisch-technische vorming, de supervisie en het persoonlijke leerproces — reeds een lange voorgeschiedenis heeft in de psychoanalytische traditie. Echter, hoewel er een grote consensus bestaat over de noodzaak van deze drie pijlers, is er verrassend wei-

nig literatuur over hun specifieke bijdrage aan de ontwikkeling van een psychotherapeut.

Vanuit de gesprekken met opleiders, supervisors en opleidingen, maar evengoed vanuit de literatuur, kwam er een vloed aan nieuwe thema's naar voren. Waar er enerzijds relatief weinig gedacht en geschreven wordt over hoe men een opleiding kan/moet organiseren en vormgeven, is er wel veel geschreven over de complexiteit en veelvoudigheid van de relaties die zich ontvouwen en over de ethische vragen die hierbij rijzen. Het werd al gauw duidelijk dat een therapieopleiding vanuit ethisch gezichtspunt erg ingewikkeld is. Een opleiding is immers een draaischijf van complexe relaties, die beïnvloed worden door een geheel van zowel bewuste als onbewuste motieven en fantasieën (Szecsödy 2004).

In deze bijdrage ga ik dieper in op enkele ethische en deontologische aspecten. De kwesties die we als opleidingsstaf ontmoetten, waren zeer verscheiden van aard. [1] Wat is volgens de vertrouwde en breed gedeelde ethische en deontologische codes (zoals van de APA, 2002) een 'hoogwaardige therapieopleiding', en wat zijn de implicaties daarvan voor onze opleidingsvisie? [2] Hoe weet je wie een 'goede therapeut' kan worden, en hoe vertaal je dit naar selectie en evaluatie? [3] Hoe gaan we om met de onvermijdelijke idealisatie die er in opleidingsrelaties speelt? [4] Hoe denken we over autoriteit en macht binnen een opleidingsinstituut? Wie kan, mag, durft welke vragen te stellen en wat zijn de implicaties daarvan? [5] En hoe ga je om met het spanningsveld tussen 'vertrouwelijkheid' en 'evalueren en rapporteren'?

Ik ben me ervan bewust dat deze vragen niet specifiek zijn voor psychodynamische opleidingen, en zeker niet voorbehouden aan kindertherapieopleidingen, maar deze bijdrage toont hoe we als groep van opleiders en supervisors van een opleiding psychodynamische kinderpsychotherapie op zoek zijn gegaan naar antwoorden. We hebben ons verdiept in wat de literatuur rond deze thema's te bieden heeft, hebben dit getoetst aan eigen ervaringen en zijn binnen de groep van opleiders en supervisors in gesprek gegaan. We hebben al doende vooral geleerd dat het er niet zozeer om draait de genoemde dilemma's en spanningsvelden op te lossen. Het lijkt vooral cruciaal om de communicatie erover open te houden, zowel tussen de opleiders onderling als tussen de opleiders en de opleidingen.

¶ *Het opleidingsinstituut en zijn opdracht tot competent opleiden*

De voornaamste ethische en deontologische plicht van een opleidingsinstituut is een 'goede' opleiding aan te bieden, en voor hoogwaardig onderwijs te zorgen. De opleiding dient een omgeving te creëren die vorming en professionele groei mogelijk maakt. Meerdere auteurs (o.a. Ögren e.a. 2008; Pegeron 2008; Szecsödy 2008) pleiten bovendien voor een opleiding voor opleiders en supervisors, waarin opleiders hun persoonlijke kennis kunnen aanvullen.

«Streven naar competentie» is de rode draad in de diverse deontologische codes van verschillende hulpverlenersberoepen. Zo heeft bijvoorbeeld de American Psychological Association (APA 2002) bepaald dat de ethische standaarden van de psycholoog dezelfde zijn voor opleidings- en supervisie-relaties als voor klinisch werk. Dat zou betekenen dat een beginnende opleider of supervisor zich even intens engageert in het volgen van een opleiding over opleiden en supervisie en het bestuderen van literatuur erover als hij deed voor zijn klinische werk. Aldus verwerft hij de competenties die een «good enough» opleider nodig heeft. We worden — aldus de APA — verondersteld te werken binnen de grenzen van onze verworven competenties.

Hoe evident dit ook klinkt, in de praktijk ligt de klemtoon op de competenties van de opleider/supervisor toch enigszins anders dan wanneer het klinisch werk betreft. In de realiteit zijn we als opleiders en supervisoren veelal autodidacten. Hopelijk beschikken we daarbij over het nodige talent, maar we hebben het opleider of supervisor zijn vooral geleerd via «trial and error», met studenten en supervisanten als proefkonijn.

¶ «Geselecteerd worden» is «gekozen worden»

Psychotherapieopleidingen starten veelal met een selectieprocedure. De kernkwaliteiten waarop een «psychotherapeut-in-wording» geselecteerd wordt, liggen zeer dicht bij diens meest persoonlijke kwaliteiten. We willen immers niet weten of de kandidaat hard genoeg kan lopen, noch of diens zicht scherp genoeg is. We willen weten hoe de kandidaat naar zichzelf kijkt, of hij bereid is om aan de slag te gaan met zijn persoonlijke emotionele en relationele vaardigheden, stil te staan bij hoe de persoonlijke thema's en relatiepatronen vorm hebben gekregen et cetera.

Kandidaten worden bevraagd op objectieve criteria (vooropleiding, de mogelijkheid om praktijk te doen, ...), maar meer nog op criteria die raken aan de diepste kern van iemands persoonlijke zijn. Aangezien persoon en relationele kwaliteiten de belangrijkste werkinstrumenten van een psychotherapeut zijn, wordt men in een psychotherapieopleiding veel meer dan in andere opleidingen afgewezen of geselecteerd en nadien ook herhaaldelijk geëvalueerd op wie men is. Dit oordeel raakt onvermijdelijk aan het zelfbeeld en aan de narcistische kwetsbaarheid.

Een cruciale vraag die we ons steeds opnieuw dienen te stellen, is die naar de duidelijkheid van de gehanteerde selectiecriteria. Uit een literatuurreview van Kappelle (1996) blijkt dat er wel wat geschreven is over de kwaliteiten waarover een kandidaat idealiter beschikt om psychoanalyticus te worden. Toch blijkt uit het onderzoek van deze auteur dat selectie vaak tamelijk intuïtief gebeurt, de selectiecriteria weinig duidelijk zijn, en de selectie sterk beïnvloed wordt door de relatie tussen de interviewer en de geïnterviewde. Diverse auteurs (Szecsödy 2004; Tuckett 2005) pleiten voor het expliciteren van criteria

en leggen daarbij de nadruk op elementen als «nieuwsgierigheid naar en fascinatie voor de eigen binnenwereld en die van anderen», relationele vaardigheden en goede capaciteiten tot reflectie en zelfinzicht. Zulke lijstjes van waardevolle eigenschappen zijn legio.

Dit geeft echter op geen enkele manier een antwoord op de vraag of we die beoogde kwaliteiten überhaupt kunnen inschatten in een gesprek en wat er van al die kwaliteiten al aanwezig moet zijn om aan een opleiding te mogen beginnen. Moeten we niet allereerst iemands groeipotentieel beoordelen? Een onvermijdelijk gevolg van selectieprocedures waarin het persoonlijk functioneren zo vooraan staat, is dat het kandidaten een gevoel geeft van «gekozen» te zijn, vaak uit een vrij ruime groep aan kandidaten. Maar ook opleiders worden «gekozen», «gevraagd» om opleider of supervisor te worden, wat een vernieuwd en geïntensifieerd moment van maatschappelijke erkenning impliceert, een nieuwe positie binnen het beroepsveld biedt (Vliegen 2012).

¶ *Idealisatie en angst voor devaluatie*

Het hierboven geschetste proces van selecteren, kiezen en vragen draagt alles in zich om een vruchtbare voedingsbodem te zijn voor idealisatie. Het maakt stilstaan bij groeiprocessen en deze onderweg evalueren en bijsturen tot een kwetsbaar en beladen thema. Onder het laagje idealisatie — «Ik ben uitgekozen» — zit de onvermijdelijke angst voor devaluatie — «Straks merken ze dat ze verkeerd gekozen hebben, dat ik de verwachtingen niet kan inlossen.»

Szecsödy (2012) stelt bij herhaling de vraag waarom we als analytisch geschoolden zo bang zijn om ons te laten bekijken en evalueren, en om kritisch te zijn tegenover elkaar. Misschien ligt het antwoord hier? Raakt een kritische bevraging aan de angst voor devaluatie, voor het wegvallen van erkenning?

Blijvende idealisatie kan een voedingsbodem bieden voor wederzijdse defensieve processen. Zo kan de idealisatie van de supervisor voor de supervisant een afweer vormen tegen de overweldigende angst voor incompetentie en inadequaatheid (Brightman 1984-1985). Voor de supervisor kan de idealisatie een comfortabele positie bieden waarin alleen maar naar de supervisant hoeft te worden gekeken en niet naar zichzelf.

Idealisatie is echter meer dan een noodzakelijk kwaad, het is een belangrijk vertrekpunt dat onlosmakelijk verbonden is met het ideaal en het verlangen om een goede therapeut te worden. Het geïdealiseerde, gedroomde, verlangde beeld van de supergoede therapeut die men wil worden en die de ervaren collega's zijn in de ogen van wie aan het begin van het traject staat, is immers de drijfveer die zich zal vertalen in een jarenlange toewijding aan een opleiding. Frawley-O'Dea en Sarnat (2001) spreken van een daaropvolgend noodzakelijk proces van desillusionering over de kennis van de supervisor, dat vaak aanvangt op het moment dat de beginnersangsten afnemen en de supervisant

meer ambiguïteit kan verdragen. Zelf voeg ik hieraan toe dat er parallel een proces plaatsvindt van de desillusionering in wat men van zichzelf kan verwachten. Het inzicht ontstaat dat je door een opleiding geen «supertherapeut» wordt, geen «weter» maar een expert in «niet-weten», of — zoals ik zowel tegen studenten als tegen ouders vaak zeg — «Ik ben geen expert in antwoorden vinden, maar heb vooral ervaring in helpen zoeken.»

Dit alles betekent mijns inziens dat opleiders en supervisors allereerst alert dienen te zijn op idealisatie in seminars en supervisies, sensitief dienen te zijn voor de worsteling van de opleiding of supervisor met gevoelens van desillusie en devaluatie, en deze gevoelens bespreekbaar moeten maken. Het vergt bovendien een groot zelfinzicht voor wat idealisatie bij zichzelf als opleider/supervisor teweegbrengt en een grote draagkracht voor de noodzakelijke momenten waarop men op een voetstuk wordt geplaatst en er ook weer afgehaald. De devaluatie is immers geen eindpunt, maar de start van een meer wederkerige collegiale relatie.

¶ *Macht en kwetsbaarheid*

Wanneer iemand opleider of supervisor wordt, betekent dit niet alleen dat hij een nieuwe taak en functie op zich neemt. Er zijn ook een zekere status en autoriteit aan verbonden, men verwerft een zekere mate van macht in relatie tot opleidingen. Allereerst gaat het hier om de reële macht die de opleider/supervisor heeft om te oordelen over de kandidaat of de opleiding, hem of haar te evalueren, te wegen en mogelijk te licht te bevinden. Uiteraard speelt de overdrachtelijke betekenis van deze ongelijkwaardige relatie een rol voor de kandidaat/opleiding, evenals de manier waarop de opleider in eerdere ervaringen heeft leren omgaan met macht en machtsposities.

Elke opleider dient zich bewust te zijn van zijn machtspositie en van de potentieel gevaarlijke cocktail die de combinatie van macht en kwetsbaarheid betekent, zeker in situaties van meningsverschil en conflict. Immers, net als in andere groepen waarin nauw wordt samengewerkt, ontstaan onvermijdelijk conflicten. Het is belangrijk ze tijdig te erkennen en uit te spreken, voordat ze vastlopen in een vader-zoonconflict (Szecsödy 2012) of in een Sneeuwvitje-verhaal (Verhaert 2012). Macht kan — wanneer de opleider of supervisor moeilijk autonomie verdraagt en de supervisor gevoelig is voor de noden van de supervisor — een leerproces doen stagneren. Leren verwordt dan tot een «reductie van cognitieve dissonantie» (Szecsödy 2012), waarbij de therapeut-in-opleiding hoe langer hoe meer gaat denken zoals de supervisor denkt, eerder dan dat hij zijn eigen professionele identiteit ontwikkelt. Macht kan de opleider/supervisor bij meningsverschillen de relatie als een eenrichtingsrelatie doen beschouwen, waarbij alle tekorten en kwetsbaarheden bij de therapeut-in-opleiding komen te liggen. Slavin (1998) is van mening dat de supervisor de supervisor dient aan te moedigen om zelf verantwoordelijkheid te nemen in

plaats van zich als afhankelijk van de supervisor op te stellen. Frawley-O'Dea en Sarnat (2001) spreken van 'wederkerigheid in de context van asymmetrie' en beklemtonen hoe belangrijk het is dat de supervisor dit spanningsveld erkent en weet te hanteren. Ze achten het belangrijk de wederkerigheid te bevorderen zonder de noodzakelijke asymmetrie te ontkennen, en oog te hebben voor de risico's en angsten die daarbij worden opgeroepen. Dit biedt voor een supervisant ook een cruciale leerervaring aangezien deze dialectiek van wederkerigheid en asymmetrie kenmerkend is voor het verdere klinische werk van de supervisant.

¶ *Vertrouwelijkheid versus evalueren en rapporteren*

Waken over de vertrouwelijkheid van wat hem wordt toevertrouwd, creëert een ander onoplosbaar spanningsveld voor de opleider, aangezien die vertrouwelijkheid op een specifieke wijze beperkt is. Ook over dat spanningsveld moet herhaaldelijk gecommuniceerd worden. Szecsödy (2012) beklemtoont dat het hierbij om 'vertrouwen' gaat, niet om 'geheimhouding'. Frawley-O'Dea & Sarnat (2001) noemen de evaluatieve macht waarover de opleider beschikt, het meest significante aspect van de asymmetrie van de relatie. Uit onderzoek gebaseerd op interviews met supervisanten (Cabaniss e.a. 2001; Keith-Spiegel & Koocher 1985) blijkt dat frustraties niet zozeer gaan over het feit dat niet alles binnenskamers blijft, maar voortvloeien uit het gebrek aan duidelijkheid over wat er geëvalueerd wordt, hoe dit gebeurt en waar dit alles gecommuniceerd wordt, evenals uit het gebrek aan feedback hierover. Heldere afspraken kunnen heel wat onrust helpen dragen. Zo zou de confrontatie met werkpunten, kwetsbaarheden of blinde vlekken nooit als een complete verrassing mogen komen en zeker niet pas aan het eind van de opleiding. Bridge en Bascue (1988) pleiten ervoor om evaluaties niet al te vaag te laten en af en toe de tijd te nemen om samen met de supervisant een en ander op papier te zetten. Tuckett (2005) beschrijft hoe beoordelingen vaak te globaal blijven, gebaseerd op een 'aanvoelen' dat toch onuitgesproken en impliciete criteria weerspiegelt. Hij waarschuwt voor de specifieke constellatie waarin impliciete criteria gehanteerd worden binnen emotioneel gekleurde relaties: ze bevatten het risico dat de beoordeling van competenties te zeer de reflectie is van persoonlijke interacties, van vooroordelen en van spanningen binnen de groep. Tuckett (2005) heeft het niet alleen over de moeilijkheden en controversen omtrent het evalueren van psychoanalytische competenties, maar creëert ook een kader voor een meer transparante inschatting (zie ook Vliegen, 2012).

¶ *Besluit*

De wandeling door de literatuur die aan deze bijdrage voorafging, heeft me het belang van de hier besproken thema's in het kader van een opleiding sterker

doen beseffen. Rondom het 'doorgeven van kennis en kunde' speelt zich affectief en relationeel een en ander af dat van grote invloed kan zijn op het leerproces van jonge therapeuten. Deze affectieve en relationele dynamiek omvat een veelheid aan tegenstrijdigheden en dilemma's die inherent zijn aan het opleidingsproces. Het gaat er dan ook niet om te bedenken hoe we deze spanningsvelden kunnen omzeilen of oplossen, maar wel hoe we ze in de communicatie kunnen brengen indien nodig. Het gaat er bovenal om hoe we ze vervolgens kunnen hanteren ten voordele van het leer- en groeiproces van jonge collega's.

Cabaniss, Glick en Roose (2001) stellen in hun op interviews gebaseerde onderzoek vast dat in vijftig procent van de supervisies de supervisie relatie zelf nooit besproken werd. Rojas, Arbuckle en Cabaniss (2010) vernamen van supervisanten dat de helft onder hen geen idee had van wat ze verondersteld werden te leren in supervisie, en dat ze dat zelfs niet durfden te bespreken met hun supervisor.

Dit alles toont dat er binnen een opleiding een actieve communicatie nodig is. Het actief bespreekbaar maken van wederzijdse verwachtingen, van idealisatie en angst voor devaluatie, en van machts- en onmachtsposities en -gevoelens lijkt cruciaal te zijn voor goede opleidersrelaties dan ik tot hiertoe besepte. Binnen de groep van opleiders en supervisoren van de Leuvense opleiding Psychodynamische Kinderpsychotherapie pogen we deze thema's een plek te geven. Ik ben van mening dat we als opleiding af en toe in de spiegel van de deontologie moeten kijken; zeker als een gebeurtenis tussen een opleiding en een opleider daar aanleiding toe geeft, of zomaar zonder concrete aanleiding, omdat we het aan de volgende generaties therapeuten verplicht zijn voldoende naar onszelf te blijven kijken en hen te helpen verdragen dat in de spiegel kijken niet alleen bij een opleiding hoort, maar een noodzakelijk en levenslang aspect is van ons werk.

Met dank aan alle opleiders en supervisoren van de opleiding Psychodynamische Kinderpsychotherapie, voor hun geëngageerd meedenken over al deze thema's.

Literatuur

- APA (2002). Ethical principles of psychologists and code of conduct. Gedownload op 2 februari 2012 van <http://www.apa.org/ethics/code/index.aspx>.
- AUKES, L. (2011). *Behoedzaam raken — Het bewerkstelligen van reflectie in opleiding*. Workshop gegeven voor de opleiding Psychodynamische Kinderpsychotherapie en de Dienst Universitair Onderwijs.
- BRIDGE, P. & BASCUE, L. (1988). A record form for psychotherapy supervision. In P. Keller & S. Heyman (red.), *Innovations in clinical practice* 7 (p. 331-336). Sarasota FL: Professional Resource Exchange.
- BRIGHTMAN, B. (1984-1985). Narcissistic issues in the training experience of the psychotherapist. *International Journal of Psychoanalytic Psychotherapy*, 10, 293-317.
- CABANISS, D., GLICK, R. & ROOSE, S. (2001). The Columbia supervision project — Data from the dyad. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 49, 235-267.
- FRAWLEY-O'DEA, M.G. & SARNAT, J. (2001). *The supervisory relationship — A contemporary psychodynamic approach*.

- New York/Londen: The Guilford Press.
- KAPPELLE, W. (1996). How useful is selection? *International Journal of Psychoanalysis*, 77, 1213-1232.
- KEITH-SPIEGEL, P. & KOOSCHER, G.P. (1985). *Ethics in psychology — Professional standards and cases*. New York: Random House.
- LAFAILLE, C. (2010). *Een meer heterogene studentengroep in de opleiding psychodynamische kindtherapie? Vaststellingen en consequenties*. Niet gepubliceerde masterproef in de psychologie o.l.v. H. Buelens, N. Vliegen & S. Huyghe. KU Leuven, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen.
- ÖGREN, M.L., BOALT BOËTHIUS, S. & SUNDIN, E.C. (2008). From psychotherapist to supervisor — Supervisees' and supervisors' experiences of a supervisor training program based on group supervision. *Nordic Psychology*, 60, 3-23.
- PEGERON, J. (2008). A course on the supervisory process of candidates ... and supervisors — An attempt to address inconsistencies in psychoanalytic education and the fundamental paradox of psychoanalytic training. *Psychoanalytic Inquiry*, 28, 344-360.
- ROJAS, A., ARBUCKLE, M. & CABANISS, D. (2010). Don't leave teaching to chance: learning objectives for psychodynamic psychotherapy supervision. *Academic Psychiatry*, 34, 46-49.
- SLAVIN, J. (1998). Influence and vulnerability in psychoanalytic supervision and treatment. *Psychoanalytic Psychology*, 15, 230-244.
- SZECSÖDY, I. (2004). On psychoanalytic education. *International Journal of Psychoanalysis*, 85, 1013-1016.
- SZECSÖDY, I. (2008). Does anything go in psychoanalytic supervision? *Psychoanalytic Inquiry*, 28, 373-386.
- SZECSÖDY, I. (2012). *How to meet the needs of candidates*. Workshop voor opleiders en supervisors van de opleiding Psychodynamische kindtherapie. Leuven, 27 januari 2012.
- SZYMBORSKA, W. (2006). Enige woorden over de ziel. In *Einde en begin (Het moment)*. Antwerpen: Meulenhoff.
- TUCKETT, D. (2005). Does anything go? Towards a framework for the more transparent assessment of psychoanalytic competence. *International Journal of Psychoanalysis*, 86, 31-49.
- VLIEGEN, N. (2012). Een faciliterende omgeving — Opleiding als leerbevorderend kader rondom een complex geheel aan relaties. In M. Hebbrecht & N. Vliegen (red.), *Supervisant en supervisor in dialoog over psychoanalytische supervisie*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- VERHAERT, A. (2012). *Gevaarlijk, onervaren jong ... Waar, voor wie dreigt het gevaar op de weg die supervisant en supervisor samen gaan?* Lezing op de studiedag 'Supervisant en supervisor in dialoog over psychoanalytische supervisie'. Kortenbergh, 26 januari 2012.
- WIJNEN, J. (2010). *Professionele ontwikkeling en ontwikkeling van een identiteit van de afgestudeerden van de opleiding Psychodynamische Kinderpsychotherapie — Onderzoek aan de hand van het concept 'Community of Practice'*. Niet gepubliceerde masterproef in de pedagogische wetenschappen o.l.v. H. Buelens, N. Vliegen, & S. Huyghe. KU Leuven, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen.

SUMMARY

In the mirror of deontology — An ethical and deontological framework for a training in psychoanalytic psychotherapy

When speaking about attempting to offer a good psychotherapy training what do we refer to? What do young colleagues need in order to grow in their professional identity? The attempt to answer questions like these led us to look into the mirror of ethics and deontology, which in turn led on to conversations with several individuals involved in training as well as to focused exploration of the literature. Issues that emerged from this whole enquiry were: [1] How does a psychotherapy training program need to be designed if it is to meet the standards of ethical principles and code of conduct of e.g. the American Psychological Association, and what are the implications of this code of conduct for the decisions a training staff has to make? [2] How do we assess which candidates are potential good enough therapists, and how can we create selection and evaluation procedures that support the professional growth of young therapists? [3] How can we handle the inevitable mechanisms of idealization which are at stake in every training relationship? [4] What is the best solution to the question of authority and power within a training institute? [5] How can we handle the area of tension concerning confidentiality versus evaluation and communication?

Key words: ethical principles, psychotherapy training, supervision

Noten

- 1 Ik heb getwijfeld of ik voor deze bijdrage moest kiezen tussen een ethische en een deontologische invalshoek. Ethiek betreft het gevoel over en het begrijpen van wat er professioneel juist of niet juist is. Dit aanvoelen en begrijpen wil ik in deze bijdrage in ieder geval onder de loep nemen. Deontologie verwijst meer naar de plichtenleer en de beroepscodes, het externe kader dat ons handelen stuurt. Het is een spiegel waarin we willen kijken naar ons aanvoelen en begrijpen. Ook die wilde ik gebruiken. Het leek dan ook aangewezen in deze bijdrage ethiek en deontologie samen te houden.
- 2 Voor de psychoanalytische opleiding werd dit geïnstitutionaliseerd in 1922 op het Congres van Berlijn. Ze reflecteerde Freuds oedipale constellatie en werd geponeerd als verschillend van het Hongaarse dyadische model, waarin supervisie en analyse door dezelfde analyticus werden gedaan.
- 3 Het opleidingsmodel met drie pijlers (theoretische opleiding, supervisie en persoonlijk leerproces) wordt overigens gedeeld door alle andere therapieopleidingen aan de Vlaamse universiteiten.

Manuscript ontvangen 5 februari 2012

Definitieve versie 11 oktober 2012